

YU ISSN 0027—8084

ИНСТИТУТ ЗА СРПСКОХРВАТСКИ ЈЕЗИК

НАШ ЈЕЗИК

XXIII/5

БЕОГРАД
1978

НАШ ЈЕЗИК

Књига XXIII (нова серија)

Св. 5

САДРЖАЈ

Основе књижевног језика Проте Матије Ненадовића (ДУШАН ЈОВИЋ)	169—174
Творба именица суфиксима на <i>-(а)и</i> (СТЈЕПАН БАБИЋ)	175—186
О префиксоидима у српскохрватском језику (ИВАН КЛАЈН)	187—198
Семантичке разлике и употребне вредности придева <i>српски</i> и <i>србијански</i> (ЕГОН ФЕКЕТЕ)	199—209
Типични случајеви колебања контруенције у приповеткама Исака Самоковлије (ПЕТАР ЂУКАНОВИЋ)	210—215
О језику уџбеника	
Прилог разради опште концепције уџбеника (СМИЉКА ВАСИЋ)	216—224
О термилолошким задацима писаца уџбеника (ДАРИНКА ГОРТАН-ПРЕМК)	224—225
Питања и одговори	226—228
Регистар	229—242

О језику уџбеника

ПРИЛОГ РАЗРАДИ ОПШТЕ КОНЦЕПЦИЈЕ УЏБЕНИКА

О језику уџбеника се увек водило рачуна. Међутим, чини нам се да је у свим приступима преовлађивало теоријско схватање како је језик само преносник мисли и садржаја, а не учесник у изграђивању мишљења и мисаоних структура. То се може закључити и из чињенице што све издавачке куће настоје да граматички и правописно „умију“ језик, да га усаврше и усагласе према нормативним граматичким правилима, али при том поступку не воде рачуна о психолингвистичкој основи језика. Овакав приступ је, несумњиво, неопходан, али обухвата само једну страну језика уџбеника. Граматичка оформљеност и правописна исправност нису једине стране проблема језика у уџбеницима; то показује и чињеница што, и поред граматичке и правописне исправности, има уџбеника — из истих предмета — из којих ученици радије — или мање радо — уче. Такође има уџбеника које ученици купују по налогу наставника, али из њих не уче; или, има и таквих из којих ученици морају да уче јер су они једини извори сазнања за неку област, иако се из њих врло тешко учи и врло мало научи. Рецензенти су, пак, многе такве уџбенике проценили као садржајно добре, испрпне и научно исправне. У чему је проблем? Где је узрок неупотребљивости оваквих уџбеника? Зашто су белешке са часа, иако заморне за хватање, привлачније од уџбеника? Зашто оне за ученике имају већу употребну вредност?

Разлога може да буде више, а један је свакако и психолингвистичка основа језика у уџбенику; о њој се до данас није водило довољно рачуна. Неки овај проблем свде на проблем стила аутора, на односе стил-човек, па тако и на чињеницу да је ту тешко било шта мењати, као што је тешко мењати човека уопште, а поготову зрела човека — писца. Иако у томе има истине, потребно је указати на нека сазнања о језику уопште, и о језику уџбеника, до којих се дошло у психолингвистичким испитивањима; осветлити проблеме језика уџбеника из нових углова.

Пре свега, није свеједно да ли је уџбеник намењен ученику од 9, 14 или 20 година. То зна и лаик, али који су проблеми и како их треба

правилно решавати — посебно је питање. У овим настојањима ваља имати у виду следеће:

1. природу језика у комуникацији уопште,
2. природу језика којим се преноси знање,
3. природу језика онога коме се преноси знање,
4. природу језика онога који преноси знање,
5. опште психолошке карактеристике ученика одређеног узраста, природу њиховог мишљења,
6. друштвену климу, економско-социјалну подлогу, образовни ниво оних којима је уџбеник намењен, урбанизованост и неурбанизованост средине, и друге еколошке чиниоце од којих зависи језички израз, и
7. природу садржаја који се, у оквиру једне грађе, преноси на ученике.

У општењу се полази од тога да и отпремник и пријемник располажу приближно истим кодом како би порука била примљена у најпотпунијем облику. То исто вреди и за језик. Ако општење помоћу језика посматрамо као систем комуникације, онда код отпремника и код пријемника, иако кодови не морају да буду исти, треба да имају заједничку основу. Шта то значи када је у питању уџбеник и језик којим је писан? Писци уџбеника за ниже разреде, на пример, покушавају да поједноставе своју реченичку структуру и свој речник, и да их прилагоде језику ученика којима је уџбеник намењен. У Америци, на пример, Торндајкови речници служе многим ауторима као основ за језик уџбеника. Међутим, они који су их критиковали сматрају да је то пут у шаблон, осиромашење језика ученика, да се тиме осуђује креативни развитак језика. У томе истине има само донекле. Узор језика не сме да буде на нивоу онога чији је језички развитак у току; али, с друге стране, модел језика у уџбенику не би смео да буде ни изнад домета разумевања, изнад језичких могућности ученика.

Ми поседујемо могућност да схватимо оно што раније никада нисмо чули изражено језиком, чак и да искажемо оно што такође нисмо ни од кога чули тако исказано. Те могућности расту са нашим животним и језичким искуством. Међутим, да бисмо могли да реконструирамо значење исказа, потребно нам је да у том процесу располажемо језичким подацима, облицима и структурама који су нам познати. На основу познатих елемената градимо значење непознатог, допуњавамо испуштено, осмишљавамо неразумљиво.

Од наше језичке развијености и зрелости зависи и природа осмишљавања и конструисања и реконструисања поруке. Према томе, ако писац уџбеника жели да његов језик са успехом преноси поруку (тј. одређена знања) на ученике, потребно је да тај језик буде не истоветан са језиком ученика, али да располаже оним особинама језика ученика који ће ученицима у највећој мери омогућити примања поруке, уношење значења, усвајање непознатих садржаја, тумачење непознатих језичких

структура и непознатих мисаоних токова. Из тога следи да код отпремника — одашиљача поруке, у овом случају језик писца уџбеника, мора бити врло развијен како би могао постати узор и условити језички развитац ученика, али у исто време мора бити и једноставан, да би могао бити схваћен. Значи, *однос* између познатог и непознатог у језику и језичким структурама треба да одговара природи језика и мисаоног нивоа ученика. Сложеност језичког израза аутора уџбеника огледа се и у фонолошком, и у морфолошком, и у семантичком, и у синтаксичком погледу. У лексици, на пример, није у питању само ослобађање језика од туђица, застарелих речи, сувишно употребљаваних речи истог значења — већ ослобађање лексике од недоследности у употреби термина, прецизно коришћење основних појмова са јасно дефинисаним садржајем, постојаност употребе речи које су носиоци значења, итд. Потребно је, значи, познавање и одређивање односа између познатог и непознатог у језику, и на фонолошком, и на морфолошком, и на синтаксичком, и на семантичком плану — да би се порука пренела како треба.

Друго питање је проблем редандансе; и он доприноси разумевању поруке. Лаички посматрано, реданданса значи сувишност информација. Међутим, реданданса има своју функцију у тумачењу поруке, а посебну функцију при усвајању знања. За све узрасте није потребна иста количина редандансе, мада је редандантност информације нужност и јемство да ће она бити прихваћена. Реданданса је, у ствари, биолошка нужност у језику и, пре свега, условљена је временском особином језика. Она представља неопходни и корисни предак да би се потребна информација остварила у времену; исто тако, значајна је и за отпремник и за пријемник, тј. и за писца и за ученика. Да би се порука обликовала, потребно је одређено време; да би се пронашли прави изрази, потребне су пошта-палице које испуњавају време до изналажења правога израза. То је реданданса при слању поруке.

За прихватање поруке која делује као драж, тј. од преноса поруке до испуњавања поруке корисним садржајем, до њеног декодовања, исто тако, проћи ће време потребно да од извора дражи порука допре до коре великог мозга. Затим, потребно је и време за дешифровање поруке када она стигне до центра за дешифровање; и најзад, потребно је време за одговор на дати подстицај. Сва ова три времена условљена су природом отпремника, у овом случају писца уџбеника; и природом пријемника, у овом случају ученика; такозваним „сметњама на везама“ које искрсавају на путу поруке од отпремника до пријемника. Ове сметње су ван сфере и писца уџбеника и ученика.

Реданданса или сувишност и преобиље у преношењу истих обавештења (било да се то обиље огледа на фонолошком, семантичком или синтетичком плану), преобиље података који не носе нова, корисна обавештења — обезбеђује време потребно за кодовање, декодовање и усвајање тих обавештења. Наиме, да би подаци из једне реченице уџбеника били опажени, схваћени и прихваћени, потребно је да протекне

извесно време, које може да буде испуњено текстом без значајних нових обавештења; текстом који бисмо могли понекад једноставно одредити речима „исто то, само мало друкчије“. Поред тога, реданданса омогућава уклањање грешака и при одашиљању и при примању поруке. Она је нарочито корисна у условима тзв. буке или сметњи на везама (на пример телефонске поруке су разумљиве благодарећи реданданси на фонолошком плану). Постављање правог односа између редандантних и корисних обавештења јесте суштина језичког проблема доброг уџбеника. Међутим, и сувишно понављање било које врсте (на фонолошком, синтаксичком, семантичком плану), и сувишни временски размак од корисног до корисног обавештења (тј. ако имамо превише редандантних језичких елемената) може негативно утицати на опажање, тумачење и прихватање поруке, као и сувишна употреба и злоупотреба телеграфског стила. „Прежвакавање“ чињеница доводи до слабљења пажње, до опуштања и искључења механизма тумачења, кодовања поруке. Напор да се нека порука протумачи, да се одређено значење схвати, представља задовољство слично задовољству стварања, креирања. То задовољство тумачења поруке, у мањој или већој мери, као потребу, осећа свако од нас, па и ученици.

У једној анкети студенти су нам рекли да не цене уџбеник стога што од њих не изискује никакав интелектуални напор. Све је у уџбенику толико једноставно да у њима не буди жељу да га читају и уче из њега. Наводили су потребу за сложенијим стилем, јер их неуобичајени, сложени стил гони да мисле, да се напрежу, да доживљавају задовољство од решавања задатака и савлађивања малих тешкоћа на путу ка разумевању текста. Други студенти, приближно исте интелигенције, изјаснили су се, међутим, да учећи из једног другог уџбеника, чија је основна карактеристика недостатак редандансе, осећају замор јер свака реченица доноси ново обавештење. Они су тврдили да им за усвајање једног пасуса из таквог уџбеника од двадесетак реди треба три до четири сата рада. Ови примери јасно указују на психолошку подлогу која постоји при тумачењу и усвајању поруке, односно одређеног градива уџбеника; о њој би требало да буду обавештени и да воде рачуна писци уџбеника. Значи, нису у питању само реченице — према класичној лингвистичкој анализи: просте, простопроширене или сложене — већ су у питању односи који постоје међу елементима језичког израза, и на фонетској и на семантичкој и на синтаксичкој основи. На тим односима почива закон економије у језику, који је пренет из биолошких наука и који бисмо, укратко, могли дефинисати: са најмање снаге највећа количина обавештења.

Поменути односи нису исти за све типове уџбеника. Поред примености узрасту, и природа излагане грађе намеће природу језичког израза. Значи, поред општих особина заједничких за све типове уџбеника, језик уџбеничке литературе мора да има и нека идиосинкратична обележја својствена предмету за који је уџбеник писан. Док се сиромаштво

или богатство језичког израза из литературе и друштвених наука, на пример, може процењивати по критеријумима афективне и денотативне вредности језичких садржаја, њихових креативних и разноврсних обележја, дотле се у уџбенику из природних наука у језичком изразу више цени његова уједначеност, доследност у примени терминологије. Та особина за собом повлачи већу редандантност језика уџбеника из природних наука но уџбеника из друштвених наука, као и већу поновљивост речи. Мали индекс понављања речи у уџбеницима из друштвених наука говори о њиховој већој вредности, док велики индекс понављања речи у уџбеницима из литературе може указивати на њихову мању вредност. Испитивања у области лексике и прављење фреквенцијских речника показали су да је највећи индекс понављања у научној и уџбеничкој литератури — посебно у уџбеницима из математике, статистике и физике. Најмањи индекс понављања постоји у језику штампе.

Ако сведемо ова излагања на одређене захтеве, онда би опште особине језика уџбеника биле следеће:

- a) нормативност,
- b) правописна уједначеност,
- c) примереност узрасту,
- d) примереност типу уџбеника,
- e) примереност предмету,
- f) језичка економичност и
- g) редандантност.

Размотримо још и неке посебне случајеве и проблеме језика уџбеника.

Језик у уџбенику математике за основну школу

Писац уџбеника из математике за ученике основне школе, и нарочито ученике прва четири разреда налази се у врло деликатном положају: он мора ученике да научи математичким односима и математичкој логици, а преко језичких симбола и језичких структура, које се у овом периоду још увек развијају, учвршћују и аутоматизују.

Стога језику у уџбенику математике мора да се посвети посебна пажња. Поред захтева назначених у општој концепцији уџбеника за основне школе, који се односе на језик, мора се водити рачуна о природи ученичког мишљења на овим узрастима, о конкретном начину закључивања, а нарочито о коришћењу релационих речи на папагајски начин, тј. о њиховој употреби насталој често на основу чисте имитације, али не и на увиђању правих односа. Такве релационе речи или, како их лингвисти називају, „речи-функтори“ у математици се замењују матема-

тичким симболима са којима се касније оперише. Стога писац уџбеника математике мора строго да води рачуна о двома особинама свога језика: јасности и редантантности.

Ако иза језичког симбола, који се при учењу математике постепено замењује математичким симболима, не стоји никакво значење или пак стоји погрешно значење, онда ће се по закону аналогije, који је један од основних закона учења језика, па и учења уопште, усвојити безначењски математички симбол или математички симбол са погрешним значењем. То ће бити сметња за касније учење сложенијих математичких операција.

Јасност језика уџбеника математике треба да проистиче из доследне употребе језичких симбола и њима одговарајућих математичких симбола, из речника чије значење несумњиво деца знају, па би на основу тих добро познатих, правилно усвојених, присних речи била увек у стању да протумаче значење употребљених математичких симбола. При томе писац уџбеника математике мора стално да проверава, себе, да ли је тако јасан да га дете разуме, и да ли користи оне речи и облике и синтаксу реченице, који неће отежавати, већ олакшавати разумевање. Значи, јасност језика уџбеника математике за ране узрасте мора проистицати из доследне, прецизно одређене употребе математичких симбола, из којих се крију проверене језичко и мисаоно (за дете) јасне релације. Затим, она треба да проистиче из једноставне морфолошке структуре, из краћих реченица и реченица чија сложеност не излази сувише из напоредног односа.

Друга важна особина језика математичког уџбеника је редантантност. Уопште је уочено да је велика честост понављања речи — индекс понављања у књигама чија је садржина научног а посебно математичког и статистичког карактера. То проистиче из захтева да се сви научни термини и стручни изрази користе доследно и да један термин увек обележава исти математички појам.

Појмови, као лингвистички елементи, могу бити језички представљени на било ком језичком нивоу: помоћу речи, синтагми — група речи повезаних у једну мисаону целину, реченица. Али појмови нису само језичке чињенице. Они могу бити представљени моделима, апстрактним односима различите врсте, на пример, оним у разним математичким гранама. Све те репрезентације користе се и у тумачењу језичких облика. Међу њима треба успоставити праву везу. При успостављању те везе, мора се имати у виду, прво, да наши језички појмови садрже у себи велико богатство нејасности, проистеклих из разних аналогija, које правимо док учимо језик, јер је аналогija корен учења језика. Аналогija захтева интуитивно схватање делимичне сличности међу појмовима, које се обично изражавају набрајањем особина сличних појмова. Писац уџбеника математике тој аналогiji мора да посвети посебну пажњу и да олакшава учениково интуитивно схватање сличности међу појмовима набрајањем бар две до три ако не и више особина, али увек доследно,

понављајући и одговарајуће значење математичког и језичког симбола који овоме одговара. Тако преко језика ученику треба омогућити да уочи односе, да усвоји формалне структуре којима се ти односи обележавају, да при решавању проблема уме да направи свој и прави избор.

Својим језичким изразом писац треба да мотивише и поткрепљује ученике да би разумели математичке операције и извршили оно што се њима захтева. При томе писац мора да има у виду и чињеницу да је употреба језика интуитивна и да је вођена исто толико имплицитним колико и експлицитним когнитивним активностима.

Језик уџбеника познавање природе и друштва

Док математички симболи треба да буду преведени у језичке симболе исте врсте у уџбенику математике, писац уџбеника природе и друштва треба да научи ученике увиђању друштвених односа и структура. Међутим, он не уводи нову симболику, као на пример математичар, већ користи језичке симболе, којима деца већ располажу и који треба да се обогате само новим значењима или да се прошире новим појмовима. Уколико је реч о новим појмовима, за њих је потребно увести и нове језичке симболе који их обележавају.

Значи, овај језички израз писац треба да подеси тако да омогући ученицима проширивање значења већ постојећих речи и проширивање речника новим појмовима из области природе и друштва, а да би се уочили друштвени односи средине у којој дете живи.

Тај језик, треба да је јасан и једноставан, треба да испуњава услове: нормативности, правописне уједначености, примерености узрасту, примерености типу уџбеника, језичкој економичности. Посебну пажњу треба поклонити развијању и богаћењу ученичког речника, имајући у виду разлике које постоје између ученика села и града, више и мање урбанизоване средине, развијенијег и неразвијенијег подручја у еколошком смислу. Треба имати у виду ону Бернштајнову мисао, да између језика и говора лежи друштвена структура, која чини да се припадници различитих друштвених групација међусобно разликују и по индикаторима (маркерима), и по стереотипијама, и по семантичком пољу.

Стога писац уџбеника познавања природе и друштва мора водити рачуна о овим срединским разликама и подешавати свој језик, а нарочито речник, тако да буде прихватљив за све ученике. Понављање и доследна употреба појмова учиниће да се избегну нејасности и да се омогући ученицима увиђање сличности међу појмовима, тако да се они усвајају на прави начин.

Језички захтеви уџбеника за педагошке академије

Језик уџбеника за ову врсту школа треба да буде посебно брижљиво негован и тако обликован да, поред чињеница које се њиме саопштавају, оспособљава ученике и за успешно општење и коришћење језика као основног оруђа позива. Зато су и захтеви који се постављају строжи и јасније дефинисани. Поред основних захтева, као што су нормативност, правописна уједначеност, примереност узрасту, примереност типу уџбеника, примереност наставном предмету, језичка економичност, редантантност, с једне стране, и осмишљеност, јасност и стилска углађеност, с друге стране, потребно је да језик буде тако обликован да оспособљава ученике за успешно општење, да им омогућава да лако саопштавају своја осећања и мисли, да комуницирају у разноврсним друштвеним ситуацијама, да умеју да предупреду отпоре, да вешто преносе одређене идеје, како би добили сврсисходне одговоре.

Такав језик уџбеника требало би да оспособи ученике да избегавају услове у којима је тешко с успехом говорити. Он би требало да помогне ученицима да се ослободе неподесног начина изражавања (да их ослободи језика који није прихватила група којој се обраћају), да стекну лична обележја језичког израза, и друга стилска својства, која ће им омогућити адекватно изражавање сопствене личности. Осим тога, језик уџбеника треба да омогући ученицима развитак речника не у екстензивном, већ у интензивном смислу, тј. да развију што већи број значењских компонената, како би њихов језик у довољној мери био идентичан са језиком разноврсних саговорника. На тај начин, ученици ће избећи стицање неправилних говорних навика, разна оштећења и поремећаје говора проузроковане срединским условима и оне функционалног порекла.

Језик уџбеника треба да научи ученике како да говоре, када да говоре, како да слушају говор других, и како да креирају различите облике говорног понашања.

Језик уџбеника треба да увежбава ученике и за дискусију и расправе, да их научи да одреде проблем, да га испитају, да изнађу могућа решења, да изаберу најбоља решења, и да обезбеде усвајање најбољег решења од стране других.

Језик ових уџбеника треба да доведе ученике до сазнања да се значење речи стиче у процесу разноврсних асоцијација, и да зависи од околности и времена када је реч употребљена, од говорног контекста, од начина на који је нешто казано, од држања говорника. Значи, језик уџбеника за педагошке академије мора да испуњава захтеве врхунског језичког израза, јер се у узајамном односу језика ученика и језика уџбеника стварају механизми аутоматизованог језичког израза будућих учитеља и васпитача, чији ће говор постати узор говора за њихове васпитанике.

Разуме се, стил излагања стручних садржаја мора да буде и стручно адекватан. У излагању се користе стручни изрази који представљају савремена научна достигнућа у области одређеног предмета, који представљају општеприхваћену научну терминологију. Излагање треба да најпрецизније изражава оно што се жели саопштити из струке.

Посебну пажњу ваља посветити језику уџбеника говорне културе, који и својим примером треба да допринесе развијању личног говорног израза ученика, њиховој личној говорној култури.

Др Смиљка Васић

НЕКОЛИКО РЕЧИ О ТЕРМИНОЛОШКИМ ЗАДАЦИМА ПИСАЦА УЏБЕНИКА

1. Терминолошки задаци писаца уџбеника посебно су одговорни; разлог томе је то што још увек немамо нормативне терминолошке речнике појединих стручних и научних дисциплина. Писци ће се морати користити, прво, терминологијом која је већ уведена у уџбенике, друго, обичајем усвојеним терминима у појединим струкама, и, треће, терминолошким пописима и речницима, уколико их у некој области има. Дужност нам је да кажемо да писци уџбеника и уобичајене терминологије, и евентуалне терминолошке речнике морају узимати критички, као условне. И управо из ових разлога, аутори уџбеника најбоље ће поступити ако свој задатак у области терминологије приме као припремање грађе, стварање услова за будућу израду стручних терминологија, посебно школских терминологија. Стога ће потребно бити да, уколико за један појам постоји више термина, буду наведени сви, бар на уводном месту, такође да буду сви етимолошки и семантички објашњени (нпр. у ботаници: *лейширњаче* — *махунарке*; у зоологији: *койшйари* — *йайкари*; у географији *осйрва* — *ошоци*; такође треба на том месту паралелно дати случајеве као: *азой* — *гушик*, *кисеоник* — *киск* и сл.). Посебно наглашавамо да је потребно интернационалне термине давати паралелно с домаћим.

2. Дефиниције уз све појмове и термине морају бити дате према лексикографским и енциклопедијским критеријумима; оне морају бити кратке, али информативне; из њих се мора видети значењска и употребна вредност речи, термина на који се односе. Лексикографски део дефиниције мора давати потпуну информацију о значењској вредности термина, а енциклопедијски о његовој употребној вредности; енциклопедијски део уједно би имао и функцију редандансе.

3. И још нешто, терминологија је један од лингвистичких елемената у којима се мора одражавати континуитет јединственог система обра-